

# Forme scolaire de l'éducation et exil des cohabitants : quels ancrages éducatifs pour la cohabitation, la « cohabitabilité »?



**Résumé :** Cet article propose tout d'abord de problématiser les liens entre la forme scolaire de l'éducation et l'apprentissage de l'habiter. Le texte revient ensuite sur certains concepts centraux en éducation ainsi que sur des concepts associés à la notion d'habiter, avant de présenter sommairement deux recherches permettant d'interroger l'éducation dans sa forme scolaire en ce qui a trait à habiter et à cohabiter. La première recherche porte sur les relations à l'environnement dans le développement humain. Les réflexions sur

*Tom Berryman*  
*Université du*  
*Québec à Montréal*

l'éco-ontogenèse sont ici revues à partir de la question d'habiter. Ce sont les termes opposés de la configuration aliénante et de la configuration d'appareil qui sont envisagés ici. L'article traite ensuite d'ancrages éducatifs pour l'habitabilité dans l'enseignement supérieur. Ces ancrages sont dans la pratique de l'autobiographie environnementale en formation, objet d'une seconde recherche. Finalement, à partir de ces recherches, des questions sont soulevées sur l'éducation dans la forme scolaire et l'habitabilité du monde.

**Abstract :** This article first intends to problematize the links between the school system of education and learning to dwell in it. Then, the text returns to some central concepts in education as well as concepts associated to the notion of living, before proceeding to give a brief account of two articles that allow to question the system of education in its school form with regards to living, individually and together. The first article concerns the relations to the environment in human development. The thoughts on eco-ontogenesis are reconsidered from the question of living. And the opposite terms of alienating and allying configurations are discussed. Then, the article speaks about the educational roots for quality of experience in higher education. We can find these roots in the practice of the environmental autobiography in training, the subject of a second research. Finally, from these researches, questions arise about education within the school system and the livability of the world.

Les choses se sont succédé dans l'ordre suivant : d'abord les forêts,  
puis les cabanes, les villages, les cités et enfin les académies savantes.  
(Giambattista Vico (1668-1744) – *La Science Nouvelle*)

L'État concède communément une étendue de forêt pour en faire un collège,  
car c'est à partir de tels matériaux que nos institutions sont faites  
– bien que seulement la partie grossière soit utilisée –  
mais la forêt du collège est rapidement abattue et l'institution est construite  
à partir de son bois, sa partie la plus grossière et la moins valable.  
Tombe la forêt du collège et monte sa charpente –  
sur un socle commun dénudé.  
(Henry David Thoreau – *Journal*, 8 mars 1858 – trad. lib.)

Nous vantons notre système d'éducation, mais pourquoi s'arrêter  
à nos maîtres d'école et à nos écoles? Nous sommes tous des maîtres d'école  
et notre école c'est l'univers. S'occuper surtout du bureau ou de l'école  
et négliger le paysage où ils sont placés est absurde.  
(Henry David Thoreau – *Journal*, 15 octobre 1859 – trad. lib.)

Je crois qu'il vaudrait la peine d'introduire une classe d'enfants  
dans une forêt afin qu'ils aient une idée des chênes primitifs  
avant qu'ils aient tous disparus plutôt que d'embaucher un botaniste  
pour leur livrer une conférence lorsqu'il sera trop tard.  
(Henry David Thoreau – *Journal*, 2 novembre 1860 – trad. lib.)

Nous venons au monde dans la nudité et nous quittons le monde ainsi. Entre  
cette venue au monde et notre sortie de celui-ci, nous habitons plus ou moins  
bien ce monde. Nous habitons le monde de manière plus ou moins réflexive  
et plus ou moins attentive aux multiples cohabitants et à nos relations avec  
eux. Dans cette cohabitation, il y a l'altérité humaine et aussi l'altérité des  
autres animaux et des végétaux, ces autres êtres vivants qui habitent nos  
milieux de vie, nos territoires, notre monde. Dans une perspective  
d'éducation relative à l'environnement, les questions d'habiter et d'habitat  
ouvrent aussi sur l'écologie. Il est donc ici question de cohabitation ou la  
« cohabitabilité » avec les autres êtres vivants qui habitent le monde. Conser-  
vons-nous ce monde habitable ?

« Nous ne sommes pas seuls » entendait-on dans le film « Rencontre du  
troisième type » de Steven Spielberg en 1977. Toutefois, il n'est pas nécessaire  
de chercher dans les confins de l'univers et dans un monde extra-terrestre. Il  
y a plein de cohabitants sur Terre avec nous. Comment apprenons-nous à  
habiter et à cohabiter ? Une diversité d'institutions nous accompagne et nous  
socialise dans le monde. La famille est une telle institution tout comme le  
sont les écoles et les milieux de travail, de loisir. Chacune de ces institutions

propose ainsi une sorte de vision du monde, une vision du réel et de notre place dans celui-ci. Chacune de ces institutions est aussi une réalité. La vision du monde proposée par les acteurs d'une institution et par les structures mêmes d'une institution est plus ou moins souple, plus ou moins ouverte sur le monde et sur l'expérience du monde, plus ou moins normalisée, disciplinée, disciplinaire et disciplinante, rigide, réifiée et fait plus ou moins de place à l'altérité.

En ce qui concerne l'idée d'habiter, il apparaît que pour l'enfant, l'expérience scolaire représente une forme d'exil de l'habitant. L'enfant quitte la maison, la demeure, pour gagner l'école. En ce sens, l'expérience de l'école constitue un certain exil. En soi, cet exil de l'habitation ne laisse rien présager de positif ou de négatif. Il s'agit ici d'une observation. Comment l'institution scolaire formera pour habiter et pour cohabiter est une question ouverte. Toutefois, la socialisation secondaire par l'éducation dans la forme scolaire occupe une part de plus en plus longue de la vie de la plupart des personnes. Nous passons ainsi par une succession d'établissements sur une période de plusieurs années. Au terme de la formation scolaire, on « s'installe dans la vie ».

Une série de questions peut être soulevée sur les liens entre la forme scolaire de l'éducation et l'habitation et la cohabitation :

- Qu'est-ce qu'habiter ?
- Qu'est-ce que cohabiter dans l'altérité ?
- Quels sont les savoirs et les modes d'apprentissage pour habiter et pour cohabiter ?
- Comment le monde scolaire forme-t-il à habiter et à cohabiter ?
- L'éducation dans la forme scolaire peut-elle ruiner la capacité à habiter et à cohabiter, nous rendre étrangers avec la nature et faire de nous des exilés permanents ?
- La forme scolaire de l'éducation peut-elle nous apprendre à habiter et à cohabiter de manière à maintenir l'habitabilité du monde pour les cohabitants ?
- Comment redevient-on habitant après l'exil scolaire ?

Ces questions nous conduisent ainsi à des réflexions sur notre rapport au monde :

- Notre place sur Terre parmi les autres êtres vivants et la conception que nous avons de cette place dans le « monde plus qu'humain » (Abram, 1996).

- Notre occupation effective de cette place dans le monde avec les diverses activités qui y sont associées.
- La socialisation des enfants dans ces visions du monde, dans ces modes d'être et d'agir.
- Les effets de nos pratiques et des visions du monde qui les soutiennent sur l'habitabilité et la « cohabitabilité ».

Après avoir construit une problématique des liens entre la forme scolaire et les situations éducatives pour l'habitation, le texte revient sur certains concepts centraux, tant en éducation qu'en ce qui concerne les termes associés à « habiter ». Le texte présente ensuite sommairement deux recherches afin d'interroger l'éducation dans la forme scolaire en ce qui a trait à habiter et cohabiter. Premièrement, le texte revisite une recherche sur les relations à l'environnement dans le développement humain et leur prise en compte en éducation. Il s'agit en l'occurrence de revoir et de mettre à jour les réflexions sur l'éco-ontogenèse et sa prise en compte en éducation à partir de la notion d'habiter. Ce sont notamment les termes opposés d'une configuration éducative aliénante et d'une configuration éducative d'appareil qui seront envisagés. Ici, les ancrages éducatifs pour l'habitabilité et l'appareil concernent l'éducation des enfants. Deuxièmement, le texte traite d'ancrages éducatifs pour l'habitabilité dans l'enseignement supérieur. Ces ancrages sont dans la pratique de l'autobiographie environnementale en formation, objet d'une seconde recherche. À partir de ces recherches, des questions sont soulevées sur l'éducation dans la forme scolaire et l'habitabilité du monde, celui que nous transformons et celui plus symbolique qui guide nos pratiques, c'est-à-dire notre vision du monde.

Ce texte vise à avant tout à soulever et à partager des questions et des doutes sur l'éducation dans la forme scolaire en ce qui a trait à habiter et à cohabiter dans le monde de la vie. Il invite à interroger et à soutenir l'interrogation et à résister aux réponses toutes faites, rapides et assurées.

## **1. Problématique : expérience, savoirs, langages, forme scolaire et éducation pour la cohabitation**

La science manipule les choses et renonce à les habiter.  
(Maurice Merleau-Ponty – *L'Œil et l'Esprit*, 1964, p. 9)

Durant l'été 1960, alors que Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) résidait au Thonolet, dans la campagne provençale, « goûtant le plaisir de ce lieu qu'on sentait fait pour être habité » (Lefort, 1964, p. I), il rédigea le dernier écrit achevé de son vivant. Il ouvre « *L'Œil et l'Esprit* » sur la phrase percutante

« La science manipule les choses et renonce à les habiter. » (Merleau-Ponty, 1964, p. 9). C'est sensiblement le même type de propos caustiques sur un certain savoir savant qu'il avançait quinze ans plus tôt dans « La phénoménologie de la perception » :

Revenir aux choses mêmes, c'est revenir à ce monde avant la connaissance dont la connaissance parle toujours, et à l'égard duquel toute détermination scientifique est abstraite, signitive et dépendante, comme la géographie à l'égard du paysage où nous avons d'abord appris ce que c'est qu'une forêt, une prairie ou une rivière. (Merleau-Ponty, 1945, p. iii)

Merleau-Ponty n'est certes pas le seul à questionner la science et la manipulation des choses au regard de notre capacité à habiter. Le biologiste John A. Livingston (1989) compare ainsi deux façons de percevoir un grand héron :

Regardez un grand héron à un moment donné. Essayez de ne pas interpréter ce qu'il fait ; essayez juste de voir ce qu'il fait. Ici, il semblerait être le modèle même de la patience, de la mesure et de la participation totale sans empressement. Se tenant immobile au bord d'une eau peu profonde, regardant fixement, il demeure sans bouger pour si longtemps que vous pourriez vous demander s'il serait apte à se galvaniser en action assez rapidement si l'occasion se présentait soudainement. Mais jetez un coup d'œil ailleurs pour un instant. Ensuite retournez voir. Comme par magie, il semblerait, l'oiseau a changé sa posture. Maintenant, les pattes sont légèrement fléchies, les épaules inclinées subtilement vers le bas, le long cou, nouvellement incliné vers la surface de l'eau. Mais encore, sans mouvement. Figé. Soudainement, en un éclair, le cou se raidit en ligne droite. Le bec, tel un poignard élançé, fonce vers le bas et l'oiseau se tient maintenant bien droit, un petit poisson étincelant dans sa poigne. Par une série d'engloutissements, il avale le poisson. Un pas élégant et lent de l'une des pattes minces comme une petite branche, ensuite un autre pas. Les longues ailes au teint sombre se déploient soigneusement, posément, et le grand être est porté dans l'air, s'éloignant de vous vers l'altitude. (p. 247)

Selon votre prédilection, il y a une autre façon de percevoir tout ceci. Au lieu d'en faire l'expérience, vous pourriez préférer « l'enregistrer » ainsi :

Un individu de l'espèce grand héron (*Ardea herodias*) a été observé exhibant un comportement alimentaire. L'oiseau a démontré l'utilisation des ressources de son habitat, illustrant dans ce processus un exemple de transformation de l'énergie. Une composante de l'écosystème a exploité une autre composante plus basse dans la structure trophique. Un prédateur avien a attaqué, tué et consommé un individu d'un taxon moindre. Deux parties de machine interagissant. À la fin de l'activité observée, le départ de l'oiseau a été noté. (Livingston, 1989, p. 247, trad. lib.)

L'observation et la description d'un même phénomène, avec deux langages particuliers, témoignent de perceptions fort différentes, de réponses fort différentes et de conceptions du monde fort différentes chez les deux observateurs. On dira de la seconde perception qu'elle est de nature plus scientifique. Certains diront même qu'elle est beaucoup plus écologique. Pourtant, elle comporte de nombreuses projections inconscientes issues de l'ère victorienne et de l'aube de la révolution industrielle. L'utilisation de mots tels que « ressources », « transformations de l'énergie », « consommé » et autres, révèle une idéologie bien particulière. Cette perception et cette description du héron révèlent une autre attitude qui tend à devenir dominante. Elles témoignent d'une grande distance que l'être humain cherche parfois à prendre avec le milieu. Cette attitude née d'une crainte des anthropomorphismes et de la sentimentalité, sépare le monde en sujets qui observent des objets. Cependant, même dans cette posture qui se veut objective, la subjectivité apparaît dans toute sa splendeur. Dans cette attitude, l'observateur est aliéné du monde. Le danger est grand de réifier cette construction humaine. Il importe ici de rappeler que cette perception du héron n'est pas fausse. Elle est une construction mentale valorisée socialement.

Inévitablement, l'éducateur est confronté à l'usage de mots et de phrases qui révèlent une certaine cosmologie. Or, le choix du langage utilisé pour décrire l'environnement et la nature témoignera d'une plus ou moins grande aliénation, d'un plus ou moins grand anthropocentrisme. Le langage du curriculum et du programme scolaire prend ici de l'importance puisque c'est celui qui sera probablement utilisé dans les échanges entre les enseignants et les élèves. Le biologiste Neil Evernden (1985), dans l'essai « *The Natural Alien : Humankind and Environment* », traite de l'aliénation de l'être humain face à la nature où nous serions des « étrangers naturels » ou encore « naturellement étrangers ». Evernden propose, dans une approche phénoménologique, de chercher à retourner parfois à notre expérience du monde afin de tester la validité des catégories introduites par notre langage.

De toute évidence nous ne pouvons éviter la création de catégories, pas plus que nous ne pouvons éviter la construction sociale de la réalité. L'inclinaison à vouloir raconter l'histoire de « comment le monde est » semble être un fondement de l'être humain. En effet, la formation de catégories est peut être importante dans le développement des capacités humaines. Nous ne pouvons qu'espérer que lorsque l'histoire en vient à être trop éloignée du monde qui se cache sous la catégorie pour être fiable, nous avons encore l'habileté de retourner au monde qui se cache sous la catégorie et rétablir notre connexion avec celui-ci. (Evernden, 1986, p. 56, trad. lib.)

À la suite de la publication du livre, Evernden a été confronté à une question des étudiants qui se demandaient quels objectifs un éducateur devrait

poursuivre s'il voulait prendre en considération la vision des relations à l'environnement avancée par l'auteur. Evernden répond :

Je pense que c'est un problème particulièrement difficile à aborder. J'ai quand même plusieurs étudiants dont l'intérêt principal est l'éducation relative à l'environnement, et ils se trouvent ligotés, surtout ceux qui espèrent être liés au système d'éducation formelle. Le programme dans lequel doit s'inscrire leur enseignement est souvent tellement restrictif qu'il peut même aller à l'encontre de leurs valeurs personnelles, et considérant l'engagement profond que plusieurs ont, ils ont peur d'abdiquer et de se faire acheter par le système. Il n'y a pas de moyen facile de soulager cette préoccupation, et je pense que le seul compromis qu'ils ont trouvé est d'essayer de mélanger une partie de leur propre façon de penser avec l'approche plus détachée exigée par le programme formel. C'est-à-dire qu'ils respectent leur devoir et fournissent les explications au sujet de l'osmose et des écosystèmes et de la culture des arbres et de la radiation adaptative et de l'érosion des sols et de la mitose, mais ils encouragent aussi les étudiants, autant que cela soit possible, à vivre des expériences personnelles où il n'y aura pas d'explications par le maître ; délibérément ils se retirent eux-mêmes du portrait et retirent aussi les explications obligatoires afin que l'étudiant puisse rencontrer le monde naturel non interprété, non expliqué, non réduit à des principes mécaniques, dans l'espoir que l'étudiant pourra finalement arriver à connaître la nature au lieu de simplement connaître les explications de la nature, les abstractions culturelles qui constituent notre description favorite du monde autour de nous. Ce n'est pas une solution satisfaisante, je l'admets, mais peut-être pas aussi triviale qu'elle peut le sembler. Toucher une grenouille est beaucoup plus instructif que de la nommer ou de la disséquer. (Neil Evernden, dans Jickling, 1987, p. 3, trad. lib.)

En matière de relations pédagogiques, Evernden invite finalement à prévoir des situations qui permettront à l'élève de « connaître la nature » plutôt que « connaître les explications de la nature ». Une telle approche pourrait faire partie d'un programme d'éducation relative à l'environnement qui prend en considération la question du langage et notre cohabitation. Il est en quelque sorte question d'habiter, d'être présent à l'expérience du monde, à l'habiter.

L'écrivain italien Italo Calvino, dans une série de conférences qu'il présenta aux États Unis peu de temps avant sa mort, sous-titrées « Aide-mémoire pour le prochain millénaire », partage, à sa manière, le point de vue d'Evernden sur le langage, sur le silence et sur l'expérience du monde, sur l'attention.

Je crois que nos mécanismes mentaux élémentaires se répètent à travers toutes les cultures de l'histoire humaine, depuis que nos ancêtres du Paléolithique s'adonnaient à la chasse et à la cueillette. La parole relie la trace visible à la chose invisible, à la chose absente, à la chose désirée ou

redoutée, comme une fragile passerelle jetée sur le vide. Ainsi le juste emploi du langage, selon moi, est-il celui qui permet d'approcher des choses (présentes ou absentes) avec discrétion, attention et prudence, en respectant ce que les choses (présentes ou absentes) communiquent sans le secours des mots. (Calvino, 1989, p. 124-125)

Il semble s'agir de bons conseils pour des éducateurs qui sont des médiateurs partiels des relations au monde des enfants via un curriculum et un langage. Approcher le monde avec discrétion, attention et prudence. Prendre le temps d'observer et de considérer ce que le monde communique sans le secours des mots. Est-ce que la forme scolaire de l'éducation peut cultiver une telle expérience du monde ?

Pour certains, la forme scolaire et son architecture de prédilection, la salle de classe, sont en rupture avec le monde de la vie où sont les cohabitants. De plus, pour certains, les savoirs mêmes et la manière de les construire sont aussi en rupture ou source de rupture, de coupure, d'isolement, d'aliénation.

## 2. **Habiter, habitat, habitant, habitation, habitabilité, habitude, habitus, cohabitation ...**

**Habiter** signifie d'abord (v. 1050) « rester quelque part, vivre dans un lieu », spécialement « occuper une demeure », le sujet désignant une personne ou un animal (v. 1120) ;  
[...]

**Habitant, ante** n., participe présent substantivé du verbe (1<sup>er</sup> quart XIII<sup>e</sup> s.) se dit d'un être vivant, en particulier une personne qui vit dans un lieu,  
[...]

**Habitat** n. m. (1812; 1808, d'après Bloch et Wartburg), d'après le sens général du verbe, désigne le lieu occupé par une plante à l'état naturel, puis (1861) le milieu géographique favorable à la vie d'une espèce, végétale ou animale, spécialement, (1902) le mode d'organisation, de peuplement par l'homme du milieu où il vit...  
(Alain Rey, 2006, p. 1672)

Avec les définitions proposées par Alain Rey, les termes associés à « habiter » apparaissent dans une certaine candeur : « vivre dans un lieu », « être vivant qui vit dans un lieu » et « milieu géographique favorable à la vie d'une espèce, végétale ou animale ». Dans tous les cas, il y a la notion de vie, d'être vivant et de lieu. En ce sens, la notion est très large et peut être déclinée de manière plus ou moins ample. Dans le contexte de l'éducation relative à l'environnement, il est intéressant de garder en tête le concept d'habitat dans une perspective écologique. Celui-ci nous plonge alors dans le monde de la vie avec des cohabitants qui forment une communauté, au sens écologique



du terme. Ceci nous ramène évidemment aux idées mises de l'avant par Aldo Léopold (1949/1982) relativement à la communauté biotique et notre participation à celle-ci. Il est facile d'oublier notre insertion dans ce monde de la vie. Nos habitudes de vie dans l'habitat humain peuvent faciliter ou encore favoriser cet oubli. Cette question de l'oubli nous conduit plus loin encore et elle interroge la construction sociale de nos habitudes et celle de nos habituations, chez Peter Berger et Thomas Luckmann (1967) ou encore celle de nos habitus chez Pierre Bourdieu (1980). Ces questions d'habitudes, d'habituations et d'habitus nous plongent dans la plasticité et l'adaptabilité des êtres humains. Nous transformons l'habitat partagé et nous socialisons les membres de notre société dans un certain habitat, avec des habitudes, qui sont plus ou moins favorables et ouvertes à une habitabilité partagée.

Il y finalement ici un double oubli, ou double risque d'oubli. Il y a le premier oubli de notre insertion dans le monde de la vie. Il y a le second oubli que nos habitudes sont des construits sociaux. Or, oublier que nos habitudes sont des construits sociaux consiste à les réifier. « Toute réification est un oubli » avancent Max Horkheimer et Theodor Adorno (1947/1974, p. 248) dans « La dialectique de la raison ».

Nous voici donc confrontés à un dilemme important. Les habitudes et l'habituations sont essentielles à la vie. On ne réinvente pas tout chaque fois. Les habitudes et la socialisation des habitudes par l'éducation sont fondamentales chez les êtres humains. En même temps, si nos habitudes conduisent à détruire ou autrement abîmer notre habitat partagé et son habitabilité ou sa cohabitabilité, il faut pouvoir s'en rendre compte ou le savoir. La notion d'habiter peut ainsi nous conduire à des questions éducatives cruciales, encore davantage lorsqu'il s'agit de la cohabitation, question à laquelle invitent les réflexions sur la diversité biologique.

### **3. Forme scolaire de l'éducation**

[...] la classe est l'un des espaces sociaux parmi les plus contrôlés :  
les élèves sont triés et surveillés avant d'entrer en classe ;  
ils sont divisés par groupes et sous-groupes, en fonction de diverses  
variables (âge, sexe, résultats antérieurs, difficultés, etc.) ;  
dans la classe, les déplacements, les façons de s'exprimer, les postures,  
attitudes, gestes, prises de parole, sont réglementés ;  
le temps et les contenus d'apprentissage sont programmés.  
(Maurice Tardif et Claude Lessard, 2000, p. 25)

La notion de forme scolaire provient de la sociologie de l'éducation. De manière plus générale, la notion de forme renvoie à celle de « forme de relations

sociales » et pour Vincent, Lahire et Thin (1994), parler de formes de relations sociales ou de formes sociales permet d'éviter « la réification d'une réalité relationnelle complexe » ou de « confondre institution et forme » (p. 37). Pour ces auteurs, historiquement, « la forme scolaire » est « un nouveau mode de socialisation » qui « n'a cessé de s'étendre et de se généraliser pour devenir le mode de socialisation dominant de nos formations sociales ». Cette « forme scolaire » est, selon Vincent, Lahire et Thin (1994) :

[une] forme qui se caractérise par un ensemble cohérent de traits au premier rang desquels il faut citer la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon les règles ou, autrement dit, ayant pour fin leur propre fin. (p. 39)

François Audigier (2001) propose quant à lui la définition suivante de la forme scolaire qui complète celle de Vincent, Lahire et Thin.

Ensemble des dispositifs matériels et intellectuels mis en place par et dans les institutions scolaires, dispositifs qui sont créateurs de la culture scolaire telle qu'elle existe aujourd'hui. Ses principaux caractères sont : un groupe d'élèves d'âge proche et généralement stable pendant au moins une année ; une distribution ordonnée et supposée progressive des savoirs et des compétences, eux-mêmes répartis dans des disciplines scolaires distinctes ; des progressions pensées dans chaque discipline pour un cycle d'enseignement, puis précisées pour l'année ; des savoirs rassemblés dans des manuels, des livres explicitement rédigés pour l'enseignement et l'apprentissage des élèves ; un découpage du temps qui privilégie la référence horaire ; un maître polyvalent dans le primaire, des maîtres plus ou moins spécialisés dans le secondaire ; une importance première accordée à l'écrit. (p. 160-161)

L'école est une institution qui propose un contexte éducatif standardisé, la salle de classe, où des savoirs généralement normalisés sont l'objet de l'enseignement et de l'apprentissage. Comme le souligne de manière critique le philosophe Peter Sloterdijk dans un livre au titre provocateur, « La Domestication de l'Être », « l'école incarne l'intérêt pour les états normaux » (Sloterdijk, 2000, p. 9). Cet intérêt est par ailleurs « normal » dans une institution où l'on introduit les enfants dans le cosmos, où l'on socialise les enfants. Il importe donc de faire un examen critique de cette institution, de ce contexte éducatif particulier et des savoirs qui y sont construits et transigés. Le monde scolaire est d'ailleurs fréquemment l'une des pierres d'achoppement contre laquelle vient se buter l'éducation relative à l'environnement qui se déploie ainsi plus souvent en-dehors de ce monde.

#### **4. Ce que racontent deux recherches sur le rapport au monde**

Afin d'interroger l'éducation dans la forme scolaire au regard d'une éducation pour la cohabitation et pour la « cohabitabilité », il est intéressant de revisiter deux recherches qui traitent du rapport au monde dans une perspective d'éducation. La première recherche porte sur le rapport au monde dans le développement humain alors que la seconde porte le rapport au monde tel que vécu et interprété par des éducateurs en formation à partir de leur autobiographie environnementale.

Dans les deux cas, il apparaît que l'éducation dans la forme scolaire ne semble pas tenir une place importante dans la représentation que les gens se font de leur formation en ce qui concerne la construction de leur identité écologique d'habitant. De plus, les indices sur les expériences porteuses nous forcent à nous interroger encore sur la capacité de l'école à accommoder ou accueillir une éducation pour la cohabitation et l'apparement.

##### **4.1 Les relations à l'environnement dans le développement humain**

La recherche sur les relations à l'environnement dans le développement humain a conduit à présenter une proposition de situation éducative. La situation éducative proposée résulte d'une recherche de développement théorique centrée sur l'analyse de thèses proposant des modèles du développement humain (ontogenèse) où les liens à l'environnement (éco) sont pris en considération (Berryman, 2002, 2003). La proposition résulte notamment de l'analyse des thèses et modèles de développement de Louise Chawla (1998, 1999, 1992), de David Hutchison (1998), de Harold Searles (1960/1986), de Paul Shepard (1982) et de David Sobel (1993, 1995, 1998). L'analyse des thèses et la proposition de situation éducative sont faites en comparant les relations à l'environnement durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence. L'éco-ontogenèse devient ainsi un autre prisme permettant notamment de questionner les théories ainsi que les pratiques d'éducation relative à l'environnement.

Les propos des auteurs laissent entrevoir certaines lignes de force d'un accompagnement des enfants favorisant un apparement ou une appartenance à l'environnement. De manière contrastée, il est possible d'envisager une configuration dans les relations entre les enfants et l'environnement qui favorise une aliénation.

Pour la majorité d'entre nous et pour la majorité des élèves, l'expérience éducative dans la forme scolaire de l'éducation est plus souvent celle des activités intérieures (salle de classe), en lien avec un certain monde virtuel

(web, cahiers, livres), lointain (lions et girafes), souvent à une échelle planétaire (sauver la planète). L'expérience se déroule dans des lieux aménagés (classe, école, musée), en lien avec des lieux et espaces figés, avec une certaine impression d'interdit (déplacements et postures contrôlés), dans du construit, du planifié, de l'organisé et de l'ordonné (une activité éducative à horaire précis, connu), avec des répliques de la nature (manuels, web), dans des approches thématiques (eau, énergie, changements climatiques) et avec une certaine prépondérance du discours sur le monde, souvent en lien avec de l'exceptionnel (panda), du rare (tsunami), avec une approche par le travail scolaire, focalisant sur les problèmes (perte de biodiversité), orientés vers le futur (actions pour sauver le monde...) et avec un ancrage temporel dans des cycles socialement construits et commerciaux (Halloween, Noël).

Il est moins évident que la forme scolaire puisse facilement accommoder des activités dans une configuration de rapport au monde favorisant le sentiment de parenté, c'est-à-dire des activités à l'extérieur en lien avec le réel, avec le proche, à une échelle locale où sont disponibles des espaces interstitiels et des matériaux modelables et où les enfants et ceux qui les accompagnent ressentent une impression de liberté pour explorer et où il y a de la spontanéité dans des relations avec une nature authentique et avec les lieux. L'accent est placé sur l'expérience, sur le familier, sur le jeu, sur ce qui fonctionne bien, sur le présent et l'ancrage temporel est dans les cycles de la nature et la phénologie.

Les deux configurations ne sont pas totalement antagonistes. Elles sont souvent en relation. On peut en faire parfois l'expérience plus ou moins agréable au retour d'un séjour loin de chez soi. On réapprend souvent, avec étonnement, à percevoir les qualités, bonnes et moins bonnes, de notre milieu de vie. On peut alors poursuivre l'engagement dans son milieu avec une conscience plus aiguisée de ses qualités d'habitabilité. On peut aussi chercher à construire ailleurs un monde plus habitable. On peut aussi s'engager dans une possible fuite en avant dans une mobilité excessive. Wendell Berry (2000), tout comme Jean-Henri Fabre (1823-1915) qu'il admire ou encore Henry David Thoreau (1817-1862), font partie de ceux et celles qui s'engagent dans la voie de l'habitabilité au sein d'une forme de communauté biotique, de communauté vivante. Dans tous les cas, il est question d'une attention plus soutenue au milieu de vie, à ses habitants, avec les défis que cela comporte en matière de relations humaines et avec le « monde plus qu'humain » (Abram, 1996).

En ce qui concerne l'éducation relative à l'environnement, c'est ainsi une invitation à renouer avec les approches éducatives qui se tournent vers le milieu de vie et à l'envisager dans le sens de son habitabilité et de sa cohabitabilité.

## 4.2 Les dimensions écologiques des histoires de vie

Dans la formation universitaire de second cycle en éducation relative à l'environnement, le travail d'autobiographie environnementale invite les étudiants à retracer leur formation en ce qui concerne l'environnement. Ils sont ainsi invités à produire un travail écrit selon le protocole présenté dans l'encadré.

### **« L'environnement dans ma vie : trajectoire et expériences significatives » Esquisse partagée en classe (facultatif) et version finale écrite**

Dans une perspective nettement réflexive, cet exercice fait appel à une démarche de type histoire de vie. Il invite à se pencher sur sa ou ses trajectoires, notamment celles ayant conduit à un intérêt pour l'environnement et pour l'éducation relative à l'environnement.

- Résumé de l'histoire de vie.
- Description d'une ou de quelques expériences significatives en rapport avec l'environnement.
- Analyse des composantes et des relations d'une ou de quelques expériences significatives : environnement, action, acteurs. Selon les expériences, il s'agit d'évoquer le contexte de l'expérience qui pourrait comprendre des composantes et des relations écologiques (avec le monde biophysique), des relations sociales et enfin des dimensions plus personnelles.
- Synthèse et autres réflexions sur les incidences de ces expériences et de votre retour sur ces expériences dans votre vision de l'environnement et de l'éducation relative à l'environnement. Qu'est-ce que cela peut signifier en rapport avec les termes clefs du cours, soit « L'environnement : savoirs et stratégies » ?

Ce travail sera déposé en version matérielle qui peut comprendre d'autres choses que du texte mais qui doit inclure les quatre items : résumé, description, analyse, synthèse. Il sera aussi sujet d'échanges et d'exercices en classe. Vous aurez la possibilité d'en faire une présentation lors d'une journée de rencontre facultative, vers la mi-juillet, consacrée à cette présentation et à cette question des dimensions écologiques de l'histoire de vie.

Les étudiants sont ainsi amenés à des postures réflexives sur leur trajectoire. Au moment de commencer à travailler sur l'autobiographie environnementale ou encore l'autosociobiographie environnementale (pour insister sur les médiations et le construit social), nous explorons une série de pistes pour une remémoration ou pour un inventaire portant sur les dimensions écologiques ou environnementales de l'histoire de vie en formation, inspirées notamment de Thomashow (1996) pour l'identité écologique et de Bachelart (2007) en matière d'écoformation :

- Maison : (*Oikos*) dedans-dehors, intérieur-extérieur.
- Famille : parents, fratrie, parenté.
- Lieux de vacances : camps, chalets, voyages, campings, villes, mers, montagnes...
- Les éléments : expériences / affinités élémentaires avec « air », « eau », « terre », « feu ».

- Les règnes : expériences / affinités avec « minéral », « végétal », « animal ».
- Les sens : dimensions sensorielles du rapport au monde.
- Lieux / contextes éducatifs : informels, non-formels, formels.
- La classification de Lucas : « au sujet de », « pour » et « dans » l'environnement.
- La vie professionnelle, le travail : expériences de travail et étapes de la vie au travail.
- Les âges de la vie : petite enfance, enfance, adolescence, jeune adulte, adulte, parent, etc.

Or, dans les expériences partagées en classe et dans les récits, le monde scolaire n'occupe pas une grande place. Même les demandes explicites en ce sens ne font pas remonter beaucoup d'expériences. Voici par exemple une liste dressée en mémo dans mon journal de bord à la fin d'une session après une série de présentations par les étudiants.

*Ce que j'ai entendu :*

- *La présence et l'importance des grands-parents, des oncles et des tantes.*
- *La présence du père et du grand-père (dans les activités à l'extérieur).*
- *Le rôle de personnes exemplaires (famille, grands-parents).*
- *L'influence de certains textes, de livres.*
- *Des sentiments de perte, des deuils pour des lieux, pour l'enfance, pour des êtres.*
- *Des animaux, des plantes et des soins, de la sollicitude, des médiateurs.*
- *Les maisons de campagne, les chalets, les lacs.*
- *Le ciel, les étoiles, la nuit, la grandeur de la nature et notre paradoxale petitesse et destructivité.*
- *Les cabanes, les abris, les haies, les fonds de cours comme lieux importants.*
- *Les voyages formateurs à l'étranger : Afrique, Amérique du sud, ouest de l'Amérique du Nord.*
- *La pollution, la consommation, notre empreinte.*
- *Une tension et entre un utilitarisme empreint de sollicitude et un utilitarisme empreint de destruction, de nonchalance.*

- *La photo comme source de souvenirs... et ses limites.*
- *L'adolescence et ses bascules.*
- *Les relations entre soi, les autres et le monde... à expliciter.*
- *Les jeux d'échelles de temps et d'espace, instantané-éternité, micro-méga.*

Ici encore, tout comme pour la recherche sur l'éco-ontogénèse, les récits de formation en matière d'environnement ne font pas souvent honneur à toute l'énergie sociale déployée dans la forme scolaire de l'éducation. Évidemment, le travail de mémoire n'est qu'une lecture de la trajectoire et des sources d'intérêts et de formation. Néanmoins, dans le souvenir, ce qui est saillant et porteur de sens se déroule généralement hors de l'école.

Il y a notamment une dimension d'intimité qui est importante dans l'expérience du monde. En plus de cette expérience d'intimité, il y a aussi un accompagnement par des êtres chers et significatifs.

## **5. Questions soulevées par ces recherches au regard de l'éducation pour une cohabitation et une « cohabitabilité »**

Appréhender l'éducation pour une cohabitation et une « cohabitabilité » ouverte de manière plus radicale sur l'altérité nous interroge sur notre position dans le monde et sur notre vision de cette position. En ce qui concerne nos modes d'habiter, les recherches sur les relations à l'environnement dans le développement humain et celles sur l'autobiographie environnementale dans la formation des éducateurs illustrent des circonstances où la présence et l'expérience de l'altérité humaine et de l'altérité plus large sont présentes. Dans ces circonstances, la sollicitude envers les animaux et les plantes se manifeste, et elle est soutenue par un habitant intime. S'il ne se dégage rien de spécifique sur le concept même d'habiter dans les écrits sur l'éco-ontogénèse et dans les récits de vie focalisés sur l'environnement, tous ces écrits relatent des expériences et des événements se déroulant fréquemment chez l'habitant.

Comment l'école et les médiateurs scolaires peuvent-ils ou ne peuvent-ils pas, doivent-ils ou ne doivent-ils pas, œuvrer sur ces questions? Les réponses à ces questions sont loin d'être évidentes. La forme scolaire est souvent en rupture avec ces espaces d'intimités. D'ailleurs, au moment d'envisager l'autobiographie environnementale en formation universitaire, l'étonnement de plusieurs étudiants à considérer ces savoirs démontre bien la rupture avec les traditions dans la formation scolaire. Il y a néanmoins toutes sortes de rêves chez certains d'ouvrir l'école à tout cela. Mais est-ce à l'école de le faire ? Faut-il plutôt réduire le temps scolaire afin d'ouvrir d'autres avenues pour apprendre au sujet du monde ? Et si l'école le fait dans la posture, que Merleau-Ponty évoque

comme posant un sérieux problème, n'est-ce pas une dérive ? Bref, selon les approches d'une éducation sur ou pour habiter, certaines pourraient ne pas nous aider à habiter. Faut-il inventer d'autres formes sociales d'éducation et de socialisation pour la cohabitation ? Concernant la forme scolaire et les alternatives pour l'éducation, Henri Laborit pose un jugement sévère sur les structures, sur les organisations, indépendamment de leurs autres finalités : « la finalité d'un groupe humain ou d'une structure socio-économique est sa survie, le maintien de sa structure » (Laborit, 1971, p. 183).

La question qui nous occupe est celle d'apprendre à habiter et à cohabiter, à maintenir un monde habitable pour nous et pour les autres. Il semble que bien des apprentissages à ces égards ont lieu hors de la forme scolaire d'éducation. Que faire de l'école à cet égard ? La réponse à cette question devrait être sérieusement envisagée et le « maintien de la structure scolaire » devrait être secondaire au maintien du monde de la vie et de son habitabilité, pour nous et pour les êtres vivants.

On en revient donc à notre propre histoire de formation sur ces questions. Et vous, dans votre vie, quels sont les lieux que vous avez habités et ceux où vous avez été éduqués ? Où, comment et par qui avez-vous appris à habiter ? Il y a sous ces questions des enjeux importants afin de former des accompagnateurs sensibles aux défis reliés à l'habitabilité du monde. Dans la forme scolaire de l'éducation, comme dans de nombreuses autres formes sociales, il n'est pas évident de tolérer les silences et les expériences incertaines, les questions, les doutes. Il est sage de réfléchir chacun à sa propre histoire de vie, à ses expériences formatrices, aux contextes de ces expériences et aux relations avec les accompagnateurs. Il importe de revenir sur son mode d'habiter, sa façon intime habiter et sur les apprentissages à ces égards.

### **Apprendre à cohabiter**

Il y a de nettes convergences entre les caractéristiques de situations éducatives qui prennent en compte l'éco-ontogenèse et les qualités d'habitabilité qui se dégagent des histoires de vie. Toutefois, dans la forme scolaire de l'éducation, nous œuvrons encore généralement avec des habitants en exil, des enfants à l'école et des étudiants à l'université. Le retour d'exil est encore à faire. Ces ancrages éducatifs peuvent favoriser un certain retour d'exil, ils peuvent indiquer certaines caractéristiques de l'habitabilité. Pour ces jeunes, la question d'habiter est souvent en suspens. Ils sont dans un monde et dans une démarche qui valorise souvent explicitement la mobilité. Or, habiter s'oppose en partie à cette mobilité. Étonnamment, c'est finalement une image de trajectoire qui porte et synthétise ce texte sur la question d'habiter. La trajectoire en question est un peu celle de la quête héroïque, celle de l'exil



et du retour à la maison. C'est l'histoire d'une initiation, d'une transformation et d'un retour auprès des siens. Or, de plus en plus, c'est le retour qui fait défaut. Nous sommes tous confrontés à une certaine fuite en avant, celle qui est notamment associée à l'impératif de la croissance économique, elle-même associée à ce que la pensée marxiste permet de comprendre, dans la mondialisation de l'économie capitaliste, comme une tentative désespérée de réponse à une crise d'accumulation du capital. Dès lors, habiter est aussi une question d'écologie politique. Habiter est aussi résister. Habiter, de manière minimalement responsable, implique de veiller à l'habitabilité. Comme éducateurs, comment penser et agir aussi en habitants et comment préparer et aider les jeunes à être sur terre, à revenir sur Terre, à habiter la Terre ?

Les défis sont importants. L'enjeu est de taille et la seule éducation au sein de l'institution académique n'est pas suffisante. Je termine ce texte sur des extraits de l'essai que Robert Harrison consacre à ce qu'il nomme « l'imaginaire occidental », qu'il aborde à partir de notre rapport aux forêts. C'est nettement une réflexion sur comment habiter et sur les limites des savoirs savants et métropolitains en rapport avec ces questions.

L'ordre des choses suit son cours, les cabanes cèdent la place aux villages, aux villes, puis aux académies, et pendant ce temps, les forêts s'éloignent de plus en plus du centre des clairières. En plein centre, on finit par oublier qu'on est dans une clairière. Le centre devient utopique. Plus le cercle est grand, moins on repère le centre, et plus le *logos* devient réflexif, abstrait, universaliste, essentiellement ironique. Mais aussi large que puisse s'agrandir le cercle sous la poussée de l'expansion civique, il rencontre sans doute une frontière opaque, cette marge où l'histoire rencontre la terre, où l'habitat humain atteint sa limite, où le *logos* retrouve ses origines. On appelle généralement cette marge une province. Seule la province peut enfermer le centre.

Quand on cesse d'habiter une province, ou quand la province est envahie par le centre, on se retrouve dans l'utopie éclatée des cités et des académies. Le « provincial » sait qu'en prenant une pierre sur le sol et en la retournant, on trouvera dessous un monde caché de terre, de racines, d'insectes et de vers. Le citoyen ne s'en doute pas, ou cherche à l'oublier, car sa ville est composée de pierres qui ont déjà été extraites du sol, nettoyées et ajustées. Une province, en d'autres termes, est un lieu où les pierres ont deux côtés.

Les pierres à un seul côté se rencontrent surtout sur les murs de l'académie. Dès que la pensée se réfugie entre ces murs pour quitter les provinces de l'esprit, de la nation ou de l'empire, elle cesse d'être radicale. Tout au plus peut-elle devenir une forme de métaphysique en quête de fondements cosmiques depuis les clairières des Lumières. [...]

Ceux qui restent chez eux, qui habitent la clairière strictement délimitée de l'ordre institutionnel, sont sans abri, sans la protection de la province. (Harrison, 1992, p. 345-347)

La notion d'habiter, comme ancrage en éducation relative à l'environnement, est en fin de compte considérablement plus engagée qu'elle peut le sembler. Il est ici question d'une éducation visant à mettre un certain terme à l'exil de l'habitant, à résister à une fuite en avant et à permettre d'habiter de manière à maintenir un monde habitable pour les êtres humains et pour les autres êtres vivants. On peut l'envisager comme la capacité de faire parfois la trajectoire inverse de celle proposée par Vico en épigraphe de ce texte. La notion d'habiter invite à une éducation relative à l'environnement qui puisse aussi nous mener des académies savantes vers les cités, puis les villages, les cabanes et enfin les forêts. ❀

### Note biographique

**Tom Berryman** tente d'habiter, en alternance, entre le pays lanaudois de la vallée de la rivière Maskinongé, le plateau Mont-Royal à Montréal et « la clairière strictement délimitée de l'ordre institutionnel » (Harrison, 1992, p. 347) de l'Université du Québec à Montréal où il est professeur à la Faculté des sciences de l'éducation. Ses activités de formation et de recherche portent sur notre culture de la nature qu'il explore notamment par l'étude du rapport au monde des enfants, par l'histoire de vie, par l'analyse de contenu des programmes scolaires dans l'histoire du Québec et plus généralement par l'étude croisée de l'anthropogénèse, de la sociogénèse et de l'ontogénèse.

### Références

- Abram, D. (1996). *The Spell of the Sensuous : Perception and Language in a More-than-Human World*. New York : Pantheon.
- Audigier, F. (2001). Les contenus d'enseignement plus que jamais en question. In Gohier, C. et Laurin, S. (dir.), *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir* (p. 141-192). Montréal : Logiques.
- Bachelart, D. (2007). Écoformation et mise en œuvre d'une réflexivité formatrice. In Sérizel, J. (dir.), *Recueil des communications – Colloque international : Le biographique, la réflexivité et les temporalités : Articuler langues, cultures et formation* (p. 335-340). Université François-Rabelais, Tours, 25-27 juin 2007.
- Berger, P. L. et Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality : A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York : Doubleday et Anchor.
- Berry, W. (2000). *Life is a Miracle : An Essay Against Modern Superstition*. Washington : Counterpoint.
- Berryman, T. (2002). *Éco-ontogénèse et éducation : les relations à l'environnement dans le développement humain et leur prise en compte en éducation relative à l'environnement durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence*. Mémoire de maîtrise, Faculté d'éducation, Université du Québec à Montréal.
- Berryman, T. (2003). L'éco-ontogénèse : les relations à l'environnement dans le développement humain - d'autres rapports au monde pour d'autres développements. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 4, 207-228.

- Bickman, M. (dir.), (1999). *Uncommon Learning : Thoreau on Education*. Boston : Houghton Mifflin.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Calvino, I. (1989). *Leçons américaines : Aide-mémoire pour le prochain millénaire*. Paris : Gallimard.
- Chawla, L. (1992). Childhood Place Attachments. In Altman I. et Low S. (dir.), *Place Attachment* (p. 63-86), Human Behavior and Environment, Vol. 12. New York : Plenum Press.
- Chawla, L. (1998). Significant Life Experiences Revisited : A Review of Research on Sources of Environmental Sensitivity. *The Journal of Environmental Education*, 29(3), 11-21.
- Chawla, L. (1999). Life Paths Into Effective Environmental Action. *The Journal of Environmental Education*. 31(1), 15-26.
- Evernden, N. (1985). *The Natural Alien : Humankind and Environment*. Toronto : University of Toronto Press.
- Harrison, R. (1992). *Forêts : essai sur l'imaginaire occidental*. Paris : Flammarion.
- Horkheimer, M. et Adorno, T. W. (1974). *La dialectique de la Raison. Fragments philosophiques*. Paris : Gallimard. (Originellement publié en allemand en 1947).
- Hutchison, D. (1998). *Growing Up Green : Education for Ecological Renewal*. New York : Teachers College Press.
- Jickling, B. (1987). *The Natural Alien : A Computer Assisted Dialogue Between Author Neil Evernden, Faculty of Environmental Studies, York University and Participants in Education 389 : A Course in Outdoor/Environmental Education*. Yukon College. Document inédit.
- Laborit, H. (1971). *L'Homme et la ville*. Paris : Flammarion.
- Lefort, C. (1964). Préface. In Merleau-Ponty, M., *L'Œil et l'Esprit*. Paris : Gallimard.
- Leopold, A. (1982). *A Sand County Almanac : With Essays on Conservation from Round River*. New York : Ballantine Books. (Ouvrage original publié en 1949 sous le titre. *A Sand County Almanac and Sketches Here and There*. Oxford University Press, New York).
- Livingston, J. A. 1989. Nature for the Sake of Nature. In Hummel, M. (dir.), *Endangered Spaces* (p. 236-248). Toronto : Key Porter Books.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *L'Œil et l'Esprit*. Paris : Gallimard.
- Rey, A. (dir.) (2006). *Dictionnaire historique de la langue française*. 3 tomes. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Ruano-Borbalan, J.-C. (2001). Des sociétés orales aux sociétés scolaires. In Ruano-Borbalan, J.-C. (dir.), *Éduquer et former : les connaissances et les débats en éducation et en formation* (p. 281-286). Auxerre Cedex : Éditions Sciences Humaines. (Originellement publiée dans Sciences Humaines, hors-série no 24, mars/avril 1999).
- Searles, H. (1986). *L'environnement non humain*. Paris : Gallimard. (Originellement publié en langue anglaise en 1960).
- Shepard, P. (1982). *Nature and Madness*. San Francisco : Sierra Club Books.
- Sloterdijk, P. (2000). *La domestication de l'être : pour un éclaircissement de la clairière*. Paris : Mille et une nuits.
- Sobel, D. (1993). *Children's Special Places : Exploring the Role of Forts, Dens and Bush Houses in Middle Childhood*. Tucson, AZ : Zephyr Press.
- Sobel, D. (1995). Beyond Ecophobia : Reclaiming the Heart in Nature Education. *Orion*, 14(4), 11-17.
- Sobel, D. (1998). *Mapmaking with Children : Sense of Place Education for the Elementary Years*. Portsmouth : Heinemann.

- Tardif, M. et Lessard, C. (2000). L'école change, la classe reste. *Sciences Humaines*, 111, 22-27.
- Thomashow, M. (1995). *Ecological Identity : Becoming a Reflective Environmentalist*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Vincent, G., Lahire, B. et Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In Vincent, G. (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans la société industrielle* (p. 11-48). Lyon : Presses Universitaire de Lyon.